

УДК 316:37-055.2  
ББК 74.66ΔМ

Ю.Р. ВИШНЕВСКИЙ,  
С.Ю. ВИШНЕВСКИЙ

YU.R. VISHNEVSKY,  
S.YU. VISHNEVSKY

ИДЕИ М. ФУКО ОБ ОБРАЗОВАНИИ  
КАК СОЦИАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ

THE IDEAS OF M. FOUCAULT ON EDUCATION  
AS A SOCIAL INSTITUTE

В статье выявляется социологическая направленность идей М. Фуко о знании и образовании. Рассматриваются основные концепты его анализа образования как социального института – власть, власть-знание, дисциплинарное знание, забота о себе.

The article reveals the sociological orientation of the ideas of M. Foucault on knowledge and education. Explains the basic concepts of analysis of education as a social institution – power, power-knowledge, disciplinary knowledge, taking care of yourself.

**Ключевые слова:** М. Фуко, образование, знание, власть, власть-знание, дисциплинарная власть, забота о себе.

**Key words:** M. Foucault, education, knowledge, power, power-knowledge, disciplinary power, taking care of yourself.

В разноплановом творческом наследии (книги, статьи, лекционные курсы, интервью) французского мыслителя М. Фуко (1926–1984) заметное место занимают социальные проблемы образования, сохранившие актуальность и сегодня. И хотя данная проблематика, как правило, не рассматривалась им специально, справедливо мнение, что проблемы образования и образовательного знания практически являются сквозными и проходят через все заявленные Фуко темы исследования [1, с. 212]. Эти идеи стали объектом исследований отечественных и зарубежных ученых [1–4, 19–22, и др.]. Но все более остро встаёт вопрос о *предметной определённости* (философской, социологической, исторической, педагогической...) подхода Фуко к проблемам образования. Понятно, что творчество столь многогранного исследователя, как Фуко, трудно разложить по дисциплинарным «полкам». И всё-таки, рассматривая его в рамках исторического развития зарубежной социологии образования, хотелось бы акцентировать *социологический* характер подхода Фуко к проблемам общества в целом и проблемам образования.

Его истоки – в словах мыслителя о своём увлечении «самым стержневым предметом для нашего существования, то есть обществом, в котором мы живём, хозяйственными отношениями, в которых оно существует, и системой, которая определяет те законные образцы дозволенного и запрещённого, которые в соответствии с определёнными правилами управляют нашим поведением? [11, с. 116]. Причём Фуко отмечает и своё стремление «анализировать процесс проблематизации», то есть то, каким образом и почему некоторые вещи (поступки, феномены, процессы) становятся проблемой» [9, с. 257]. «Традиционной социологии» с её формулировкой проблемы: «как может общество заставить индивидов сосуществовать?» Фуко противопоставляет свой интерес к «оборотной стороне проблемы»: «через какую систему вытеснения, через устранение кого, через какой раздел, благодаря какой игре отрицания и отторжения функционирует общество?» [18].

Выход на проблематику образования у Фуко, прежде всего, связан с *анализом власти*. В качестве исследовательской задачи обосновывается выявление пределов, передаточных механизмов и инстанций иерархии, контроля, надзора, запрета и принуждения осуществления власти [11, с. 75–76]. Особое внимание уделяется используемым властью методам, техникам и тех-

нологиям. В трактовке *власти* Фуко достаточно оригинален: «Поля действия и осуществления власти» рассматриваются им широко и не исчерпываются «ни теорией государства, ни традиционным анализом государственных аппаратов» [11, с. 75]. В «сети властей», «разнообразии властных отношений» («в обществе имеются тысячи и тысячи различных властных отношений») Фуко выделяет отношения «между мужчиной и женщиной, между родителями и детьми, внутри семьи» и, что особенно важно в интересующем нас ракурсе, – «*между тем, кто знает, и тем, кто не знает*». Соответственно, исследуются «множественные» *практики управления*, среди которых акцентируется управление «педагога и учителя в отношении к ребёнку и ученику» [12, с. 188]. Фуко подчёркивает *личностное отношение к власти* – «малые отношения власти», отмечая, что вокруг каждого индивида есть целый пучок властных отношений, которые его связывают с его родителями, с его работодателем, с его хозяином, с тем, кто знает, с тем, кто вбил ему в голову то или иное представление? [12, с. 289]. Как видим, «*охранительная*» роль школы по «вбиванию» в головы обучающихся определённых представлений фиксируется весьма чётко. Более того, Фуко именно эту роль считает определяющей: «вся система обучения, которая, как кажется на первый взгляд, создаётся для того, чтобы распространять знание, ...на самом деле создана для того, чтобы сохранять власть у определённого общественного класса и исключить орудия власти всякого иного общественного класса» [11, с. 119–120]. Отсюда его неприятие официальной педагогики, «великие задачи» которой – в управлении «душами и поведением», «управлении детьми» [12, с. 183].

В русле личностного отношения к власти Фуко обосновывает вопросы, стоящие перед каждым человеком: «Как управлять собой, как быть управляемым, как управлять другими, с чьим управлением следует соглашаться, как действовать, чтобы стать по возможности наилучшим правителем? Как быть управляемым, кем именно, до какой степени, с какими целями, какими методами?» [12, с. 183–184]. Представляется, что это и сегодня – важный ориентир социологического исследования проблем управления и самоуправления в образовательных учреждениях. Его волнует то, «как мы можем желать репрессивную власть?» Ответ соотносится с тем, что власть «не сводится к цензурированию и запретам, поскольку власть оказывает положительные воздействия – она производит знание, порождает удовольствие» [12, с. 190]. С этим связано основное понятие, используемое Фуко – *власть-знание*. Главное в его подходе – *взаимосвязь власти и знания*: «Применение, производство и накопление знания невозможно отделить от властных механизмов, с которыми они вступают в сложные отношения» [12, с. 276]. Развивая эту идею, Фуко отмечал, что «никакое знание не формируется без системы коммуникации, регистрации, накопления, трансляции, которая уже сама по себе есть форма власти». Одновременно и власть не существует без извлечения, усвоения и присвоения знания, без его распределения или удержания [6, с. 118]. Характерен его вывод: «не существует отдельно, с одной стороны, познания или науки, а с другой, общества и государства, но существуют лишь фундаментальные формы «власти – знания» [6, с. 118]. Фуко выделяет как «определённый тип власти над индивидами» «воспитание и формирование их индивидуальности» [12, с. 277].

В трактовке Фуко *знания* привлекают два момента. С одной стороны, подчёркивается его *процессуальный* характер. С другой, – выявление *обратного воздействия знания* (а, значит, и образовательного знания) *на познающего субъекта*. «Под «знанием», – отмечает он, – я понимаю процесс, с помощью которого субъект подвергается изменению благодаря тому, что он познает, или, скорее, в процессе работы, производимой им ради познания. Именно это позволяет, как видоизменить субъект, так и сформировать объект» [11, с. 233]. Во взглядах Фуко можно найти своеобразное предвосхищение того, что сегодня называют «*обществом знания*». «Мы живём в об-

ществе, – подчёркивал он, – где формирование, циркуляция и потребление знания имеют основополагающее значение». На смену «накопления капитала» как «фундаментальной черты нашего общества» приходит «знание» [12, с. 276].

*Власть-знание* («процессы и борьба, пронизывающие и образующие это отношение, которое определяет формы и возможные области знания») производит «полезное для власти или противящееся ей знание» [15, с. 43]. Применительно к Университету Фуко отмечает, что он «воссоздаёт отношения власти», хотя существует «несколько университетов, пытавшихся и пытающихся не следовать этой роли» [12, с. 166]. Так фиксируется очень важное для теории университетского образования *противоречие между подчинённостью и автономией университетов*.

Особое внимание Фуко уделит «дисциплинарной власти» [5]. Власть стремится «блуждать поведение» индивидов (типична «отцовская или родительская власть» внутри традиционной семьи), добываясь их повиновения [11, с. 320]. Причём *контроль и надзор* постоянно совершенствуется, расширяясь и углубляясь, становясь непрерывным – «за всеми и каждым» [5]. Контроль-надзор осуществляется «уже не столько за индивидами – подчиняются ли они законам? – но за тем, что они могут совершить, за тем, что они способны совершить, за тем, что они склонны совершать, и за тем, что они неминуемо совершат» [12, с. 107]. Изменяется понятие «*опасности*»: индивид рассматривается обществом в плане своих *возможностей*, а не в плане своих *поступков*; не в плане действительных правонарушений имеющего силу закона, но в плане поведенческих возможностей, которые приводят к правонарушениям [12, с. 107]. Контроль начинает «сопровождать индивида на протяжении всей его жизни: педагогические учреждения вроде школы; психологические и психиатрические вроде госпиталя и клиники для душевнобольных, полиция...» [12, с. 108]. Современное общество он называет «дисциплинарным» [12, с. 101], современную эпоху – эпохой «социальной ортопедии», «эпохой социального контроля» [12, с. 108]. В обществе формируется «*дисциплинарный механизм*», «действующий как некий микроскоп для наблюдения за поведением», «аппарат наблюдения, регистрации и муштры» [15, с. 253]. Развиваются «*дисциплинарные институты*» основной функцией которых в отношении индивидов становится: «описать, оценить, измерить, сравнить с другими»; «муштровать или исправлять, классифицировать, приводить к норме, исключать и т. д.» [15, с. 280]. Конкретный анализ «*дисциплинарных институтов*» у Фуко преимущественно посвящён тюрьме и клинике. Но он, безусловно, относится и к другим институтам, в частности, к *педагогическим, образовательным, к «школе»*. Ведь, по Фуко, «тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, которые похожи на тюрьмы» [11, с. 334].

Его анализ *техник, технологий, методов дисциплинарной власти* отличаются глубиной и критической направленностью. При всей *специализации* конкретных функций отдельных учреждений (*школы*, например, созданы, чтобы обучать) их функционирование «предполагает *всеобщее дисциплинирование существования*, выходящее далеко за пределы, на первый взгляд, частных целей» [12, с. 136]. Дисциплинарная власть предполагает *пространственную определённую*, локализацию и закреплённость индивидов за определённым местом [8, с. 206]. Школы, частности, ставят целью присоединение индивида к механизмам профессионального обучения и исправления производителей. То или иное «*дисциплинарное пространство*» отличается замкнутостью, отгороженностью, специализацией. «*Школьное пространство*» функционирует как «механизм и обучения, и надзора, иерархизации и вознаграждения» [15, с. 215]. Сама архитектура «призвана быть инструментом преобразования индивидов: воздействовать на тех, кто в ней находится, управлять их поведением, доводить до них проявления власти, делать их доступными для познания, изменять их» [8, с. 251]. Наибо-

лее удачной оказалась идея И. Бенгама о *паноптикуме* (башне с отдельными комнатами, в центре которой – наблюдатель, следящий за каждым, кто находится в этих комнатах) – о «всеохватывающей видимости», «всепросматривающей» власти [11, с. 229].

Для дисциплинарных институтов (в т. ч. «педагогических») характерна *жесточайшая регламентация времени и поведения*. Они «берут на себя контроль, ответственность за полное или практически полное время жизнедеятельности индивидов», «попечение о каждом мгновении жизни индивидов» [12, с. 134]. Фуко приводит пример – только за день ученики получают свыше 200 приказов [15, с. 244], от них требуется беспрекословное (даже автоматическое) выполнение, послушание. Не менее интересен и другой пример. Фуко рассказывает (на основе исторического документа) об уставе какого-то учреждения, подробно описывая распорядок дня, где прописан каждый шаг – и в будние дни, и в воскресенье. Основные организационные принципы устава: «воспитанники никогда не должны оставаться одни в спальне, в столовой, в мастерской и во дворе; кроме того, любой контакт с внешним миром считается недопустимым» [12, с. 127–128]. Особенно важно обращение Фуко к читателям: «Что же это за заведение?» И последующее замечание: «На самом деле ответ на этот вопрос не имеет значения, поскольку таким могло быть какое угодно заведение: заведение для женщин и мужчин, для молодых и подростков, тюрьма, интернат, школа и исправительная колония» [12, с. 128].

Целям *непрерывного контроля* служит *изучение каждого индивида* (когда «каждое движение контролируется», «все события регистрируются» [15, с. 288]). Этот тип власти над индивидами, «осуществляющейся в форме постоянного наблюдения за индивидами, в формах контроля, наказания и вознаграждения, в форме исправления, т. е. образования и преобразования индивидов согласно определённым нормам», Фуко определяет как «*паноптизм*». В паноптизме он выделяет три аспекта, три «основных измерения властных отношений, присущих нашему обществу»: *надзор, контроль и исправление* [12, с. 122]. И вновь власть у него неотделима от знания. «Постоянный надзор над индивидами со стороны власти предрежающей – наставника, начальника мастерской, врача, психиатра, начальника тюрьмы» поэтому соотносится с его «возможностью как наблюдать, так и формировать о тех, кого он наблюдает, определённое знание, поскольку он обладает властью» [12, с. 109]. *Функция надзора-исправления* все чаще реализуется учителями, выполняющими её «помимо кюре, вместе с кюре, назло кюре» [12, с. 26–27]. Как пример обеспечения «важнейших дисциплинарных функций распределения и классификации» рассматривается экзамен – комбинация «иерархического надзора и нормализующей санкции» [15, с. 281]. Критика Фуко современной ему системы образования сохраняет свою значимость и сегодня. Ведь, в конечном счёте, любой непредвзятый исследователь найдёт (после стольких лет попыток реформирования российского образования) в наших школах немало черт *паноптизма*.

Подвергнув критике «дисциплинарное общество» и его институты, Фуко фиксирует изменение общества. Происходит «*правительственный кризис*» – при этом под «правительством» им понимаются «учреждения и практики, с помощью которых происходит управление людьми: начиная с администрирования и заканчивая воспитанием», «вся совокупность процедур, техник и методов, гарантирующих управление одних людей другими» [12, с. 281]. Налицо «инфляция власти», «непрестанная инфляция, ползучая инфляция» [11, с. 292].

Изменяются и *индивиды*, они становятся все более непохожими друг на друга, отличными и независимыми. Появляется все больше различных категорий людей, которые дисциплине не поддаются, и потому необходимо задумываться об «обществе без дисциплины». Но «правлящий класс все ещё пронизывает старая техника власти». И для мыслителя ясно: «в будущем нам придётся расстаться с нынешним дисциплинарным обществом» [11,

с. 320–321]. Качественно должно измениться и *образование*. Вместо Факультетов (речь идёт о медицинском образовании), бывших «местом эзотерического [для посвящённых. – С.В., Ю.В.] и книжного знания», придёт новая школа – «храм природы», в ней будут учить не тому, «во что верили стародавние учителя», «это будет формой истины, открытой всему, что проявляет ежедневный опыт». Конкретизируя, Фуко приводит слова одного из документов периода Великой французской революции: «Практика, манипулирование будут соединены с теоретическими наставлениями. Ученики будут практиковаться в химических опытах, анатомических вскрытиях, хирургических операциях, работе с приборами, немного читать, много видеть и много делать» [16, с. 115]. На смену «дисциплинарной власти», по Фуко, должна прийти «*индивидуализирующая власть*», «обращённая к отдельному индивиду» [12], «пастырская власть», роль которой состоит в том, «чтобы непрестанно обеспечивать жизнедеятельность всех и каждого, помогать им, изменять их удел к лучшему» [12, с. 287, 296].

Такой подход связан с ещё одним аспектом понимания Фуко подлинной роли образования, воспитания, ориентиром для которых он считал – по опыту античности – «*заботу о себе*» (*epimeleia heautou*). Да, Фуко рассматривал этот опыт излишне идеализированно, считая, что «для греков предписание «заботиться о себе» было одним из основных принципов ...жизни, одним из основных правил общественного и личного поведения и искусства жизни» [13, с. 102]. Важнее выводы Фуко, актуализирующие принцип «*заботы о себе*» («*культура себя*», «*мораль себя*») как важнейший и перспективный ориентир образования и воспитания в современную эпоху. «Принцип, согласно которому необходимо проявлять заботу о самом себе, – писал он, – вообще является основой рационального поведения в любой форме активной жизни, стремящейся отвечать принципу духовной рациональности» [8, с. 284].

«Забота о себе» рассматривалась Фуко во взаимосвязи с принципом «познай самого себя» [8, с. 102]. Для него «забота о себе» – не только и не столько вербальный принцип, но, прежде всего, – принцип *деятельностный, практический*. Отсюда идея о «сопряжённости заботы о себе и искусства жизни» [13, с. 103]. Призыв «заботиться о себе» должен стать образом действия, манерой поведения, «пропитать» различные стили жизни. Важно, чтобы он оформился в многочисленные процедуры, практики, предписания, которые нужно «осмыслять, развивать, совершенствовать и преподавать» [13, с. 53]. Каждый должен «сделать себя», «преобразовать себя», «вернуться к себе» [13, с. 55].

«Забота о самом себе» *многопланова*. Она предполагает и общее отношение к себе, миру и другим людям, и переключение внимания с внешнего мира на самого себя, и собственно заботу о себе – «изменение, очищение и преобразование себя» [8, с. 285]. Она неотделима от изменения человеком своей жизни [9, с. 219]. Речь идёт не только об изменении человеком своего убеждения или мнения, но и об изменении им «своего стиля жизни, своих отношений с другими и своих отношений с самим собой» [9, с. 220]. «Забота о себе» преимущественно является ориентиром для индивида. Но Фуко отнюдь не призывает к «эгоизму», «индивидуализму» – индивидуум должен трансформировавшись, исправиться, очиститься и тем самым спастись. В итоге – «Человек спасает самого себя ради самого себя и посредством самого себя, чтобы обрести самого себя».

«Забота о себе» выступает *способом формирования и развития субъекта*. Именно такова «*герменевтика субъекта*» по Фуко: «Формировать, образовывать себя и заботиться о себе – два эти занятия суть взаимосвязаны» [13, с. 64]. Это относится и к «*познающему субъекту*» («В самой истине, в её познании заключается нечто, что позволяет осуществиться самому субъекту, что реализует само его бытие» [8, с. 287]), и к «*моральному субъекту*» (отношение к себе не есть просто «сознание себя», но есть конституирование себя в качестве «морального субъекта», когда индивид определяет

свою позицию по отношению к предписанию, которому он следует, фиксирует для себя определённый способ бытия, который обладал бы ценностью как моральное исполнение себя самого. Для этого он действует на самого себя, предпринимает познание себя, контролирует и испытывает себя, себя совершенствует и преобразует [7, с. 301]).

Ещё более значимо понимание «заботы о себе» в неразрывной взаимосвязи с «*заботой о других*» (включающей – вот существенный момент – то, «чтобы *другие прониклись такой заботой*» [13, с. 62]). «Забота о себе» выступает как *социальное отношение* («эта деятельность предполагает не упражнения в одиночестве, но поистине общественную практику» [13, с. 61]). Характерно понимание Фуко «искусства состоять в браке» – оно «не сводится к тому, что супруги, каждый со своей стороны, действуют разумно в достижении объединяющей их общей цели» [13, с. 174], это – «искусство быть вместе» [13, с. 175], «тесная взаимосвязь внимания о себе с заботой о совместной жизни» [13, с. 177].

Философские размышления Фуко могут показаться далёкими от социологии образования. Но, представляется, что для социологии и отраслевых социологий *социологические интерпретации* идей и положений других социальных наук не менее значимы, чем собственно социологические теории. Герменевтика субъекта Фуко акцентирует внимание на «*самости*» человека, в том числе и *обучающегося*. И в этом плане она существенно обогащает социологические подходы к самообразованию и самовоспитанию личности, вносит существенный вклад в обоснование парадигмы субъект-субъектного образования.

Ещё более социологически ориентирован его анализ «*морали*». Говоря о её понимании как «совокупности ценностей и правил действия, которые предлагаются индивидам и группам посредством различных предписывающих аппаратов», он среди них выделяет «семью, образовательные институты, Церкви и т. д.» [14]. Выявить особенности каждого из этих институтов и их взаимодействия – задача социологов. Но мораль интересует Фуко и как «реальное поведение индивидов в их отношении к правилам и ценностям, которые им предлагаются», «способ, которым индивиды более или менее полно подчиняют себя тому или иному принципу поведения, способ, которым они повинуются или противятся запрету или предписанию, способ, которым они почитают некоторую совокупность ценностей или пренебрегают ею» [14]. Он ставит вопрос о необходимости изучения этого аспекта морали. Оно «должно установить, как и в границах каких вариаций ... ведут себя индивиды или группы по отношению к предписывающей системе, которая явно или неявно дана в их культуре и о которой они имеют более или менее ясное сознание» [14]. Фуко называет этот уровень феноменов «*моральностью поведений*». И вновь задача социологов обозначена достаточно чётко. Другое дело, что реализация этой задачи – и, в частности, анализ и типология нравственного поведения учащейся и студенческой молодёжи остаётся наименее исследованной областью социологии образования – и не только отечественной.

Кстати, ограничение обучающихся молодёжным возрастом – наша дань бытующему в социуме предрассудку. Для Фуко же «забота о себе – не просто обязанность молодого человека, беспокоящегося о своём воспитании; это способ жизни любого человека на протяжении всей его жизни [13, с. 110]. Он приводит слова Сенеки: «Учиться жить всю жизнь – значит превратить своё существование в непрерывное упражнение, и если важно рано начать, ещё важнее – никогда не расслабляться» [13, с. 57–58]. Сегодня, когда идеи «*непрерывного образования*», LLL (Lifelong Learning) реализуются практически, отмеченные аспекты заслуживают внимания.

Образование (и нравственное воспитание) в концепции Фуко имеет и иной смысл: конечно, «обязанность заботиться о себе» «значима для всех людей», но в современном мире реализовать её могут «лишь люди, обладаю-

щие культурными и экономическими возможностями» («образованная элита») и «люди, способные выделиться из толпы» (нравственная элита) [8, с. 292].

Идея «заботы о себе» предполагает и качественное изменение *ориентации и мотивации образования*. «Человек начинает заботиться о своей дальнейшей жизни, – отмечает Фуко, – отныне он хочет жить лучше, и это стремление воплощается в желании усердно учиться и воспитывать себя, вне зависимости от возраста [9, с. 214]. При этом, «субъект должен стремиться не к тому, чтобы какое-то знание пришло на смену его незнанию, а к тому, чтобы приобрести статус субъекта, которого он никогда не имел до этого. Не-субъекту следует придать статус субъекта, что определяется полнотой его отношений к своему Я» [5, с. 294]. «Забота о себе» при этом становится его «главной целью» – стремиться к себе, искать себя и соотноситься с собою» [13, с. 74]. Позиция Фуко противоположна не только *узко прагматической, утилитарной направленности* современного образования и связанной с ним (порождённой!? им) преобладающей мотивации, но и *знание-центризму*.

И всё-таки наиболее важна в концепции Фуко, на наш взгляд, идея изменения роли и функции *учителя*. Из наблюдателя и «классификатора», каким он был в «дисциплинарном обществе», он становится «учителем, наставником, советником и конфидентом» [«доверенным лицом». – С.В., Ю.В.] [13, с. 62]. Наставник, по Фуко, – это «тот, кого заботит забота, которую субъект проявляет по отношению к самому себе» [5, с. 291]. Его любовь к ученику «выражается в возможности заботиться о той заботе, которую тот проявляет о самом себе» [8, с. 291]. Он должен помогать ученику в самореализации, в переходе от незнания к знанию, преодолении ограниченного видения мира, разрушении штампов и стереотипов его мышления. При этом осуществляются три технологии наставления: наставление на примере, на традиции; наставление знаниями, помощь в освоении знаний, методов и принципов их освоения; наставление на основе поиска выхода из трудных ситуаций, решения проблем. Особенно привлекательны в данном подходе ориентации на инновационность, нестандартность и самореализацию учащихся.

Заметна забота Фуко о качестве преподавания и обучения, развитии творческих способностей и самостоятельности учащихся. Активный сторонник инновационного подхода Фуко столь же непримиримо относился к любым псевдоинновациям. И это особенно актуально для наших дней, в том числе и при оценке образовательных реформ в России, в которых тесно переплетаются и серьёзные, давно назревшие преобразования с ситуативными, скороспелыми. К тому же эти реформы так затянулись, что трудно выявить их позитивные результаты. А при фиксации явно негативных результатов не предпринимаются какие-либо попытки их скорректировать.

Впрочем, последуем самооценке Фуко: «все мои исследования опираются на постулат абсолютного оптимизма» [20, р. XI]. В духе такого «оптимизма» выскажем надежду, что социально-педагогическое наследие Фуко внесёт свой весомый вклад в обновление образования и в России, и в мире, что будет способствовать формированию «общества знания», «общества заботы о себе».

### Литература

1. Бейсенова, Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования [Текст] / Г.А. Бейсенова ; под ред. К.С. Пигрова // Образование и насилие : сб. ст. – СПб. : СПбГУ, 2004. – С. 212-226.
2. Визгин, В.П. Мишель Фуко теоретик цивилизации знания [Текст] / В.П. Визгин // Вопросы философии. – 1995. – № 4. – С. 116-126.
3. Матвиенко, Т.Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии

- П.М. Фуко [Текст] / Т.Н. Матвиенко // Известия Волгоградского государственного технического университета : межвуз. сб. науч. ст. – 2011. – № 3 (90). – С. 21-25.
4. Петрова, Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? [Текст] / Г.И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2 (6). – С. 136-143.
  5. Сокулер, З.А. Концепция «дисциплинарной власти» М. Фуко [Текст] / З.А. Сокулер // Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна. – СПб. : РХГИ, 2001. – С. 58-82. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ec-dejavu.ru/p-2/Power\\_Foucault.html](http://ec-dejavu.ru/p-2/Power_Foucault.html).
  6. Фуко, М. Археология знания [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
  7. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. С. Табачниковой. – М. : Кастань, 1996. – 448 с.
  8. Фуко, М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982: Выдержки [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. И.И. Звонаревой // Социо-Логос. – М. : Прогресс, 1991. – С. 284-315.
  9. Фуко, М. Дискурс и истина [Текст] / М. Фуко // Логос. – 2008. – № 2. – С. 159-262. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.intelros.ru/pdf/logos\\_02\\_2008/07.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/logos_02_2008/07.pdf).
  10. Фуко, М. Жизнь: опыт и наука [Текст] / М. Фуко ; пер. С.В. Табачниковой // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 43-53. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/authors/foucault/?library=2486>.
  11. Фуко, М. Интеллектуалы и власть [Текст] : избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко ; пер. с фр. С.Ч. Офертаса ; под общ. ред. В.П. Визгина и Б.М. Скуратова. – М. : Праксис, 2002. – 384 с.
  12. Фуко, М. Интеллектуалы и власть [Текст] : избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 2 / М. Фуко ; пер. с фр. И. Окуневой ; под общ. ред. Б.М. Скуратова. – М. : Праксис, 2005. – 320 с.
  13. Фуко, М. История сексуальности-III. Забота о себе [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомя. – Киев ; М. : Дух и Литера, 1998. – 282 с.
  14. Фуко, М. Мораль и практика себя [Электронный ресурс] / М. Фуко. – Режим доступа: [http://www.sociology.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=102](http://www.sociology.kharkov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=102).
  15. Фуко, М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. В. Наумова. – М. : Ad Marginem, 1999. – 478 с.
  16. Фуко, М. Рождение клиники [Текст] / М. Фуко. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
  17. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук [Текст] / М. Фуко ; пер. с фр. В.П. Визгина, Н.С. Автономовой. – СПб. : A-cad., 1994. – 408 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/weshi.txt>.
  18. Эрибон, Д. Мишель Фуко [Текст] / Д. Эрибон. – М. : Молодая гвардия, 2008. – 378 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coollib.com/b/183456/read>.
  19. Ball, S.J. (ed.). Foucault and education: disciplines and knowledge [Text] / S.J. Ball. – L. : Routledge, 1990. – 224 p.
  20. Ball, S.J. Foucault, Power, and Education [Text] / S.J. Ball. – L. : Routledge, 2012. – 178 p.
  21. Gallagher, M. Using Foucault in School Research: Thinking Beyond the Panopticon. 2013 [Электронный ресурс] / M. Gallagher. – Режим доступа: <http://socialtheoryapplied.com/2013/04/04/using-foucault-in-school-research-thinking-beyond-the-panopticon>.
  22. Murphy, M. (Ed.) Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida [Text] / M. Murphy. – London : Routledge, 2013. – 223 p.